



TITLE:

<5>公開授業

AUTHOR(S):

---

CITATION:

<5>公開授業. 京都大学高等教育叢書 2007, 25: 149-156

ISSUE DATE:

2007-03-31

URL:

<http://hdl.handle.net/2433/54059>

RIGHT:

## **V. 公開授業**

－矢野教授の公開授業（2006 年 12 月 4 日）および授業検討会について－



## V. 公開授業

### －矢野教授の公開授業（2006年12月4日）および授業検討会について－

#### 1. はじめに

今回筆者は、「ライフサイクルと教育B」の授業にTAとして参加した。後期からの参加ということもあったため、楽友会館の空気や、それぞれの担当者と受講生たちが生み出す雰囲気になじむ前に授業が終わってしまったことに、いささか残念な思いを抱いている。その意味で、筆者の立ち位置は授業者側とも受講生側ともつかない、あいまいなものにとどまっている。そもそも、TAという立場を特徴づけているのは「学生であり教師である」「授業構成に参加しつつ超脱している」という二重の境界性でもある。また、教育人間学を専攻する筆者の観点には、これまで蓄積されてきた高等教育の研究スタイルからみると不十分な点が多々あることだろう。だが、このように専門性の上でも「高等教育」と「教育人間学」の境界に立つTAの目に、2006年度後期の授業がどのようなものと映ったのかを書き起こすことには、何らかの意味があると考えられる。本稿では、特に矢野裕俊教授（大阪市立大学大学院創造都市研究科）の分担した3回の授業のうち最終回であった2006年12月4日の公開授業およびその検討会について、考えていくこととする。

#### 2. 授業内容

##### 2-1. 矢野教授による授業案

矢野教授による当日の授業案は、以下のようになっている。

##### 本時の位置

本授業科目の8回目の授業、担当者（矢野）による3回目（最後）の授業であり、全体としては中間的な位置にあるが、担当者にとっては「大学生というライフステージと発達課題」と題して自分の今について考える3回シリーズの締めくくりとなる授業となる。担当した授業の概要は次の通り。

11月13日 メタファーにより人生の多面的なとらえ方を試みる

「人生のメタファー」を受講生に考えてもらい、その共有を手がかりに、大学生による人生のとらえ方を検討してみる。そのうえで、人生をサイクルとしてみるという見方（ライフサイクル論）がもつ意味について考える。

11月20日 子どもから大人への移行を考える

今の自分は大人か、それとも子どもかをアンケート形式で受講生に答えてもらう。

長田弘の詩「あのときかもしれない」を読み、子どもから大人への移行には「あのとき」と

思い当たる転機があることに注意を喚起したうえで、岸恵子「廃墟からの旅立ち」(『ベラルーシの林檎』、朝日新聞社、1996年)と佐藤忠男『大人になるということ』(岩波書店、1998年)のそれぞれの一節を読み、「子どもをやめる」「大人になる(近づく)」の転機について対比を交えて考える。

### 本時のテーマ・ねらい 大学生としての今、何が必要か

受講生の自己認識を手がかりに子どもから大人へと移行することに伴ってどんな問題があるのかを共有し、今日の社会において大人になるということはどういうことを考えることから、大学生という今のライフステージの課題に目を向ける。

### 本時の展開

前回の授業時に書かれた「何でも帳」の記述を手がかりに、子どもから大人への移行をめぐる岸・佐藤の2つのエピソードを振り返り、その解釈を共有する。

前回の授業時に行ったアンケート調査の集計結果を提示し、今の自分は大人か子どもか、受講生にみられる傾向を読み取ることから、大人と子どもについてのとらえ方を探る。

「大人になるということ」についての佐藤忠男の総括的記述を読み、それについて意見交換する。

人生(今)をどう生きるか、という問いを自分に発することとそれに答えることの意味について、「親問題」「子問題」(鶴見俊輔と中学生たち『大人になるって何?』という区分を使って考える。

## 2-2. 11月13日および11月20日の授業内容について

矢野教授の授業は、その授業ごとに矢野教授が立てた「問い」に受講生が答え、出された答えを全員で共有するという形式で進められた。矢野教授の1回目の授業における導入は、17歳で自ら命を絶った少女の話、およびその少女についての詩「17歳の時」の紹介であった。この話は受講生にとってインパクトのあるものであったと思われる。この初回の授業において、実は「なぜ生きるのか」という「親問題」が「問い」として与えられていたことが、最終回である3回目の授業で明らかになる。「人生のメタファー」では、「人生はあめ玉である」「人生は布に施された刺繍である」「人生は線香花火である」「人生は $y = ax + b\sin x$ である」など、受講生から多様なメタファーが提出された。それについて、矢野教授からコメントがなされると同時に、受講生同士で議論し合う時間ももたれた。受講生は、「他の人はどういうことを考えているのか」に多大な関心を寄せているようであった。この意味で、授業におけるこの問いと答えの共有という形式は、受講生の関心を引きつける重要なポイントであると言える。

ここで筆者の印象に残ったのは、受講生から寄せられたメタファーに「他者とのかわり」について考えているものが多かったということである。これは、矢野教授の授業に先行して行われた田中毎実教授の授業において、マズローの欲求階層説に関わって提出された「人間は自分一人で満足することはできない」という観点が、受講生の中にひっかかるものとなったからではないか、と筆者には思われた。その一方で、「人生は旅である」「人生は探検である」「人生はマラソンである」というように、前進・向上し、完成するイメージをもつメタファーも多く提出された。このようなメタファーは、受講生たちの強固な思考形式を浮き彫りにしていると

も言える。先行する授業において田中教授は、「老い」や「死」についての多様な観点を受講生たちに提示した。それは、「前進」や「向上」「完成」といったより高い段階へと昇るものとしての人生のとらえ方を、揺さぶるものであった。しかし、受講生から提出されたメタファーを見る限り、自助努力や競争によって人生はよりよいものへと向かうという信頼感は、揺るぎないものであるように思われた。いずれにしろ、このメタファーによる人生の考察は、3回の授業の通奏低音として流れ続けるものとなった。

2 回目の授業では、受講生全員の「人生のメタファー」がレジュメとして配布され、検討された。続いて長田の詩、岸・佐藤のエピソードが、矢野教授により読み上げられた。どのテキストも、明確に「大人になった」あるいは「子どもをやめた」瞬間を自覚しているという内容であった。このテキストと受講生それぞれの経験を照らし合わせ、「今の自分は大人か、子どもか」を考えることがこの授業での「問い」となった。この授業においては、それぞれの受講生が提示されたテキストとどのように向き合ったのかが問題となってくる。岸・佐藤のテキストは戦前・戦中についてのものであるために、受講生にとってはいささかりアリティに欠けるものとして受け止められたようだ。ここには、テキストを選定することにかかわる難しさがあるだろう。受講生の経験にとって近すぎると容易に理解可能になってしまい、遠すぎるとかえって自らのこととして受け止めることができないためだ。しかしながら、それまでの経験を揺るがすようなダイナミズムは、自分にとって疎遠なものとの出逢いによってもたらされるものでもある。

### 2-3. 12月4日の授業の流れ

本節では、12月4日（月曜日）の授業の大まかな流れを見ておきたい。尚、本節をまとめるにあたって本センター林氏の授業記録を参考にさせていただいた。

授業は全体の集まりを見ながら、楽友会館の大会議室にて定刻の14時45分に始まった。当日の気候は、晴れておりおだやかであった。受講生には工学部と教育学部、そして総合人間学部の1~3回生がおり、全体として26名程度の参加であった。授業は、4つのセクションにわかれていた。

#### ①「何でも帳」振り返り

前回と同じディスカッショングループに分かれるところから授業は始まった。学祭のため、前回の授業からは2週間あいている。矢野教授は前回の授業に対する振り返りもかねて「何でも帳」の抜粋を読み上げ、それぞれに口頭でコメントをつけていく。中でも、次の「何でも帳」の記述を本授業の内容を先取りするものとして取り上げ、ある種のゴールイメージを示した。

「自分の意見は子ども持っているだろうけど それを相手が理解できるように言葉で表現する能力 言った意見を相手に納得させる人間力が Key だと思う」

#### ②アンケート結果の共有

次に、前回の「問い」に対する受講生からの「答え」である、アンケートの集計が発表された。アンケートは、「A. いまの自分はもう大人だと思う」「B. いまの自分はまだ子どもだと思う」「C. どちらとも決めかねる」のどれかを選ぶ選択形式と、「これまでに、自分はもはや子どもではない、と感じたことがありますか」という問いに自由に答える自由記述形式とに分か

れている。B と答える人が多かったことを受けて、矢野教授は「これと同じアンケートを、たくさんの人に対してやったことがある。150 人ぐらい。その際は、A が 7%、B が 70%、C が 23% ぐらいであった。やはり子どもが多いです。」とコメントした。

アンケート結果を受けて、10 分程度グループディスカッションの時間がもたれた。各グループの意見は以下の通りであった。

G1：大人か子どもかを決めるには、いろいろな観点がある。経済的観点だけでは単純すぎる。主観的に自分で観点を決めていく必要があるのではないか。

G2：社会的に大人になることと、精神的に大人になることには違いがある。

G3：A と答える場合は、「…ができないから…」というように、個人の意志や責任感が問題となっている。この場合、自分で（1 人で）できるというのが重要視されている。

G4：大人というものをどう定義するかを、まず問わなくてはいけない。経済的・社会的に大人であることは達成できていなくても、生物学的・理性的に大人であることは達成できている場合がある。「大人」と見なすに当たって、これら 4 つのすべてを満たすべきかで、グループ内の意見が分かれた。

特に G4 の参加者からは「先週は生物学的な視点が入っていなかったが、その点についても考えるべきではないか」という強い主張がなされた。

このグループディスカッションからワンクッション置く形で、矢野教授から次のような問いが発せられた。「親に頼っているから子どもというわけではないのではないか。例えば奨学金をもらっている場合はどうだろうか。これは、親以外の機関が経済面でバックアップしているということだ。『親に頼っていること』と『経済的に頼っていること』は、分けて考えるべきではないだろうか。この問いかけには、何かに頼っているならば、やはり「子ども」なのではないかという答えが幾人かの受講生から返された。

### ③佐藤忠男「大人になるということ」④鶴見俊輔「親問題」と「子問題」

続いて佐藤忠男のテキストの検討に移る。このテキストに、「人間、情理かねそなわった自分の意見を言えなければ大人じゃない。」という記述が出てくる。「言葉で説明できること」これが大人になるということだ、と佐藤は述べているのだ。ここに、①「何でも帳」振り返りで示されたゴールイメージがかかわっている。最後は鶴見俊輔の「問いの立て方」に関わるテキストを読みながら検討し、予定通り 16 時 15 分に終了となった。

## 3. 授業検討会

### 3-1. 「問い」の立て方に対する問いをめぐって

公開授業に引き続き行われた授業検討会には、授業者である矢野教授を含めて 9 名が参加した。参加者は、本センター側が 6 名であり、筆者をのぞく全員が大学教員であった。検討会には、授業者が授業において発した「問い」に対して、授業検討会の参加者がなぜその問いなのかと問う、という形式が見られた。この点について考えてみたい。

田中教授からは、「ライフサイクルと教育」の授業の大きな問いが「青年期であるあなたは、

自分をどうとらえるのか」というところにあることが改めて確認された。この文脈において、「大人になること」を3回問い続ける事の意味はどこにあるのかという問いが、田中教授から出された。矢野教授は、受講生が何らかのひっかかりをもつということを重視しているために、繰り返し同じ問いを問うことには意味があると答えている。

当然のことながら、ある「問い」には、そもそも答えるべき何らかの「答え」が含まれてしまっている。それは、「問う」という形式が否応なしに孕んでいるものである。しかしながら、受講生から、授業者の予想を超える答えが飛び出すことにこそ、授業者の望みが賭けられているとも言える。だからこそ、何らかの問いを立てることには困難が付きまとうのである。受講生から提示される予期しない観点を、どのように汲み上げ、生かすことができるか。これは、1つの答えへと収束しようとする思考形式から受講生を解放するために、授業者に課せられた課題であると言えるだろう。

「大人になること」について考える上で、岸・佐藤のテキストが取りあげられたことをすでに述べたが、ここには身体的に大人になるという生物学的観点は出てこない。矢野教授の授業の導入から考えるならば、そもそも、「大人になること」を問うということは、「なぜ生きるのか」という実存的問いに結びついているのであるから、生物学的に大人か否かを考えることが求められていないのは当然のことである。矢野教授の言う「大人になること」は、生き続けることをも意味しているのである。授業にコミットしている受講生は、意識しているにせよしていないにせよ、矢野教授の授業のより大きな「問い」を読みとることができる。この「問い」は、ある意味で授業者の「願い」ともとらえることができるだろう。したがって、授業にコミットしている受講生は「何でも帳」の振り返りにおいて提示された、「大人になること」と「言葉で説明できること」との関わりを重視するというゴールイメージに向かうかたちで、考察を深めていくことになる。だが、このようなゴールイメージの提示は、自然、授業にコミットしていない受講生の観点を蚊帳の外へと追い出すことにもなる。

1-3の②で述べたように、ある受講生からは「生物学的な観点についても考えるべきではないか」という主張がなされた。確かに、身体的変化が大人と子どもを隔ててもある。「大人になること」はどのようなことか、という問いに単純に答えようとするのであれば、生物学的観点もでてくるだろう。この場合、「大人になること」が「なぜ生きるのか」という問いにまでは結びついていないことになる。この主張は、授業において汲み上げられることがないままであったが、ここには授業にコミットしていない受講生とかかわる端緒があったのではないだろうか。なぜなら、ここでこれまで暗に示されてきた「大人になること」を問う意味を、提示したテキストに立ち戻りながら、授業者が言葉にしてみるという賭へ出ることもできたと考えられるためだ。

「生物学的に大人になること」は、発想としては「経済的に自立して大人になること」に近い。それは、どちらもある条件がそろうことを「大人」と見なしているためだ。だが、矢野教授が提示したテキストにおけるエピソードは、そのような条件の羅列が「大人になること」を意味しないことを示している。例えば、岸は横浜一斉空襲の朝、生死を分ける瞬間の自らの決断を経て「今日で子どもをやめた」と思う。「大人になること」には、「そう思わざるを得ない」という偶然や決断の契機が関わっているのだ。ここには、「なぜか」という問いの立て方を揺さ



ぶる、生きることの謎が立ち現れているとも言えるだろう。それゆえに、このテキストは受講生のステレオタイプの答えを打ち破る力をもっていたとも言える。このテキストに立ち戻ることで、条件の羅列という発想から一步思考を進めること、もしくは何らかのひっかかりを残すことは可能であるように思われる。

この意味で、どのような「問い」を立てるのかは、限られた授業時間の中で授業者と受講生がどこまで行くのかということにかかわっていると言えるだろう。その問いの立て方で、受講生たちのステレオタイプの考え方に揺さぶりをかけることができるのか。これが、検討会参加者が授業者に向けた「問い」であったように思われる。

### 3-2. テキストの扱い方をめぐって

授業検討会では、授業で提示されたテキストの扱い方をめぐっても、幾つかのやりとりがあった。次に、授業におけるテキストの扱い方について考えていく。

授業では、毎回授業の進め方を示したレジュメだけでなく、ある程度分量のあるテキストが提示された。テキストは、受講生が授業者の「問い」を考える手がかりとして与えられている。そのため、時間をとってテキスト自体を検討することはほとんどなく、テキストを読み終えると同時に、問いを考えるためのグループディスカッションが始まる。検討会参加者の側からは、「テキストをただ提示するだけでよいのか」「そもそもの言葉の意味自体を問わなくてよいのか」「テキスト自体が多くを語りすぎているのではないか」といった疑問が提示された。これに対して矢野教授は、「次々とテキストを提示することで、忙しい授業にし、参加者の反応を引き起こすことを目的としている」「(それぞれの受講生から) いろいろな見方が出たことが、学生の中でどう生き続けていくのかをこそ、大切にしたい」という応答があった。

矢野教授は、テキスト自体の理解を深めることではなく、テキストと受講生の意見をからみあわせたうえで出される、問いに対する受講生それぞれの答えを、受講生全員で共有することに重きをおいている。これは、1-2でも述べたとおり、受講生の関心を引きつける重要なポイントである。そもそも、関心をもたなければ、ひっかかりが受講生に生じることもない。このことは、矢野教授が、「教養教育とは、受講生の中にひっかかりを残せるかどうかにかかっている」と述べていることにもつながっているように思われる。これは、「大人になること」を3回問い続ける事の意味でもあった。

だが、ひっかかりが残るためには、それまでの自分の経験とはいくらか疎遠な意見との出逢いも必要である。何らかの違和感があるからこそ、ひっかかりとしても残る。違和感は、1-2で述べたように経験を揺るがすダイナミズムの契機である。グループディスカッションになると、どうしても自分たちにとってわかりやすいところへと意見が収束することになる。それは、テキストに出逢った者同士の同じ「問い」への追究としてというよりも、同時代を生きるお互いへの関心として、ディスカッションへコミットするからだ。そうなると、テキストとの出逢いがすると抜け落ちて、「大人になること」という問いだけを考えてしまう。すると、「大人になること」という問いから「なぜ生きるのか」という問いへの深まりが生じにくくなるだろう。また、時代的なものを反映するエピソードである場合、その時代と今は違うといった理由から、テキストと自分を切り離してしまうこともある。こうなると、テキストはその力を

発揮することができない。ひっかかりを残すこととともに、受講生たちのステレオタイプの考え方に揺さぶりをかけることにもかかわって、授業におけるテキストの扱い方には慎重さが求められる。

### 3-3. 「問われること」から、「問いを立てること」へ

授業検討会は、授業者の授業を振り返り、その意義を見出す場である。したがって、受講生が授業内容をどのように受け止めたのかを探る場でもある。そこで検討されているのは、「受講生に、果たして新たな問いは芽生えたのか」ということではないだろうか。つまり、受講生が「問われること」から、「問いを立てること」へと一歩踏み出せたのか否かが、問題となっているのだ。

授業では、授業者は「問う者」であり、受講生は「問われる者」である。問いと答えをワンセットととらえる考え方は、ごく当たり前のことだ。受講生の目の前には常に問いが提示されており、それに対して何らかの答えを出さなくていけない。「何でもいいから、考えついたことを言ってください」という促しをうけて、「この問いには答えがあるに違いない」とも思う、かもしれない。そのようなやりとりの中で、ふと自らの問いを立てることへと誘われることもあるだろう。矢野教授の「なぜ生きるのか」という問いは、当然のことながら、田中教授の取りあげた「老い」や「病い」に関わる問いとも密接に結びついている。大山助教授の「メディアと心性」に関わる問いも、人間を問い直すことであろう。リレー授業という形式は、ともすれば1つの問いを深めきれないままに次への問へと移ってしまうことにもなる。しかし、それぞれの授業の問いをある配置において見直したとき、そこには受講生自らが問うべき問いが立ち現れるのではないか。これは、断片化がもたらす創造の側面である。人間を問い直すこと、そして生きることの意味への問いが、「ライフサイクルと教育」という授業の受講生の中で動きだしたのだろうか。これは、2-1での考察にも関わるが、授業においては受講生の思考が、メタ的な領域へと開かれる契機が求められる。

## 4. おわりに - T Aとして授業にかかわることについて -

今回の授業に参加することは筆者にとって、授業メディアであるテキストに、授業者、受講生それぞれがどのようにかかわるのかを再考するきっかけとなった。矢野教授は、1回目の授業において、詩人である茨木のり子が、自ら感銘を受けた詩を「生まれて」「恋愛」「生きるじたばた」「峠」「別れ」という言葉のもとにまとめた『詩のころを読む』（1979）というテキストを取りあげた。このテキストは岩波ジュニア新書として主に中学生を対象に出版されているものである。矢野教授はこのテキストとのかかわり方として「中学生と同じ目線で読むこと」と、「中学生向けのもの、と一歩引いて読むこと」とを比べながら、「中学生向けのもの」と高い位置から見下ろすことに疑問を提示した。ここから筆者は、授業で何らかのテキストを扱うことは、授業者自身が大切にしているテキストを提示することでもあるのではないかと考えた。その意味で受講生は、授業者のあるテキストとの出逢いというものに、テキストを通して出逢

っているのかもしれない。これが、TA の観点から見えてきたことである。

はじめにも述べた通り、筆者は後期の授業全体を通して、自らの TA という立ち位置を定めきれないままであった。TA の目線は果たして何を切り取っているのだろうか。授業内容に関しては、学生としての興味が湧いてくる。だが、受講生にとっては、授業者をサポートする者であるという認識があるために、「問い」に対する答えのヒントを求められることもある。その一方で、授業における一貫した大きな問いおよび目的という観点から授業内容を再構成し、授業方法や授業者の受講生への態度、そして受講生たちの態度をつぶさに読みとろうとする点では、観察者の立場にあったとも言える。この「観察者」の立場は、ある意味で受講生たちにもあてはまるのかもしれない。それは、この授業が授業研究であり、実験の意味合いをもっていることを受講生自身に知らされているからである。授業内容にコミットしきれない受講生は、この授業が見られるものであることを意識するだろう。公開授業にしても、グループディスカッションを見て回る授業検討者を、受講生側も見ている。ともすれば、授業検討者は受講生の「受講生としての演技」を見ていることにもなりかねない。本稿冒頭にて、TA という立場を特徴づけているのが境界性であることを述べたが、TA の立場には、受講生の授業へのコミットメントを援助し、受講生の問いがどのように深まっていくのかを、受講生とのかかわりにおいて見定めるという役割がある。

幾重にも重なる境界性における TA の役割を果たすためには、授業内容自体に受講生とともに深くかかわり、ともに授業者の立てた「問い」へと巻き込まれていくことが必要であった。TA の観点から見えてきたことを通して、受講生にとっては「問い」の深まりに対するメディアとなり、授業者にとっては受講生理解のメディアとなることが、TA の課題である。